

Formación de Profesores y Profesoras en Psicología. Construcción de perspectivas docentes y dimensión ética.

EJE 8. INTEGRALIDAD.

Reseña de Investigación sobre la formación universitaria

Cardós Paula Daniela

UNLP, Facultad de Psicología, Argentina pauladcardos@gmail.com

RESUMEN

Esta comunicación se realiza a partir del desarrollo del proyecto: *“La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)”*, dirigido por la Dra. María José Sánchez Vazquez. También recupera algunos estudios previos y reflexiones sobre la formación y práctica docente en la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”, tramo final de la formación de Profesores en la disciplina.

Si bien el estudio focaliza tanto en licenciados y licenciadas como en profesores y profesoras en la disciplina, en esta oportunidad el foco estará puesto en el caso de las y los docentes y en las cuestiones que es necesario considerar a la hora de pensar su formación ético-deontológica en el grado y la incidencia de ésta en sus prácticas profesionales.

Considerando el momento de desarrollo de la investigación, el trabajo se centrará en el proceso de revisión, ampliación y profundización de los antecedentes y marco teórico que guían el estudio y que permitirán sistematizar, analizar e interpretar la información que se recabe a partir de esa

tarea.

Cobra centralidad la noción de profesionalización, la que será considerada en la particularidad de los profesores y profesoras en psicología y en el valor de la formación ético-deontológica en la misma. Para ello es importante focalizar en la contextualización y regulación de la práctica docente teniendo en cuenta la problematización en torno al conocimiento, autonomía y responsabilidad inherentes al desempeño de dicho rol. Éste incluirá, en función de las incumbencias profesionales, actividades vinculadas a la enseñanza, la orientación y la supervisión entre otras. A tal fin se considerarán algunas cuestiones en relación a la construcción tanto del conocimiento como de la identidad de los y las profesionales en cuestión, al menos en el marco de la UNLP.

A su vez, la caracterización de los sistemas educativos en general así como la delimitación del marco legal y normativo que orienta las prácticas en los contextos educativos particulares, posibilitará anticipar aspectos que podrían ponerse en juego en la necesaria tensión entre *ethos burocrático* y *ethos profesional* en el caso que nos ocupa.

Entendemos que son los aspectos y planteos

aquí presentados los que permitirán conocer el modo en que la formación ético-deontológica incide en las perspectivas de los y las profesoras en la disciplina y por ende en su accionar. También se podrá apreciar el impacto de la socialización profesional y la formación continua. Esto propiciará la revisión en torno a la formación de grado en vistas a propiciar desde la misma procesos de profesionalización que contemplen como objeto de reflexión ese marco normativo que encuadra las prácticas

profesionales y que incide directamente en la asunción de una posición profesional. Esta última inevitablemente estará signada por lógicas y maneras de actuar entre las que podemos situar, aquellas que se atienen a un mínimo legal o las que contemplan a las personas concretas, cuyo beneficio da sentido a las actividades profesionales e instituciones sociales.

PALABRAS CLAVE:

Formación - Profesores/as en Psicología - Ética - Perspectivas

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca en el proyecto actualmente en curso: *“La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)”*. También recupera algunos estudios previos y reflexiones sobre la formación y práctica docente en la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”, tramo final de la formación de Profesores en la disciplina.

La investigación mencionada se inscribe en un diseño de campo con enfoque cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo. Su objetivo general es abordar las perspectivas elaboradas tanto por graduados y graduadas como por docentes, respecto a la formación ético-deontológica en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP y la incidencia de éstas en las prácticas profesionales. Es propósito del estudio, establecer relaciones entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de la formación y las prácticas profesionales una vez obtenido el título de grado.

La asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” constituye el tramo final de la formación de grado de los Profesores en Psicología, incluyendo en su desarrollo la instancia de Práctica de la Enseñanza Supervisada. La propuesta de orienta a promover la construcción e integración de conocimientos a partir de la reflexión sobre los propios procesos de profesionalización y por ende en relación a la propia práctica docente.

El estudio referido en principio, pone el acento en los procesos de profesionalización tanto de licenciados y licenciadas en psicología como de profesores y profesoras en la disciplina. En este trabajo nos centraremos en el caso de éstos últimos adentrándonos en algunas de las cuestiones que es necesario considerar a la hora de pensar su formación ético-deontológica en el grado y la incidencia de ésta en sus prácticas profesionales.

2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el trabajo de campo es incipiente y que nos encontramos realizando las

pruebas piloto para dar inicio a la administración de una encuesta a graduados y graduadas recientes, esta comunicación da cuenta de parte del proceso de revisión, ampliación y profundización de los antecedentes y marco teórico que guían el estudio, los que permitirán sistematizar, analizar e interpretar la información que se recabe a partir de esa tarea.

En relación a los procesos de profesionalización de los profesores y profesoras en psicología, consideramos importante focalizar en la contextualización y regulación de la práctica docente contemplando la problematización en torno al conocimiento, autonomía y responsabilidad inherentes al desempeño de dicho rol. Entendemos que previamente es necesario tener en cuenta algunas particularidades en relación a la construcción tanto del conocimiento como de la identidad de los y las profesionales en cuestión, al menos en el marco de la UNLP.

Cabe aclarar que la noción de profesionalización que tomamos aquí y que atraviesa la propuesta de la asignatura antes referida remite al proceso que conduce a las transformaciones en las maneras de ser, estar y hacer en este caso de los Profesores y Profesoras en Psicología. El mismo comprende tanto los cambios a nivel del conocimiento como a aquellos que hacen a la configuración de la identidad profesional docente. Finalmente involucra tanto las instancias de formación inicial y continua como la socialización profesional.

En primer lugar, hemos de considerar que, más allá de las transformaciones observadas en los últimos años, como por ejemplo un incremento sustantivo en la matrícula del profesorado, aún se aprecia la escasa visibilidad que tiene el mismo y el correlato de ello en la configuración de la identidad de los alumnos y alumnas de dicha carrera en relación con los y las que transitan la licenciatura (Compagnucci y Cardós, 2006). Entendemos que esto se vincula a ciertas dificultades, de parte del conjunto de docentes de la carreras, para orientar su enseñanza teniendo en cuenta la formación de ambos profesionales (licenciados/as y profesores), especialmente en las asignaturas que comparten ambas carreras. Esto es apreciado por los y las estudiantes del profesorado recién en el tramo final de la carrera y cuando comienzan a interrogarse respecto a cómo enseñar psicología advirtiendo que durante varios años aprendieron a posicionarse y “hacer” con el conocimiento psicológico como psicólogos y psicólogas, pero no como profesores y profesoras.

En lo que respecta a la dimensión ético-deontológica hemos de contemplar que en la carrera no se delimita en alguna asignatura en particular y que por lo tanto aparece más o menos visualizada e integrada en las propuestas de cada materia. Al respecto, según Cardós, Fila, Anastasio Villalba y Abal (2019) resulta significativa la aparición tardía de contenidos vinculados a dicha dimensión, situándose especialmente en los últimos años de las carreras y con clara preponderancia de aquellos que se vinculan a la deontología profesional, es decir, a la normativa que regula la actuación profesional.

La instancia de socialización pre-profesional que constituyen la práctica de la enseñanza supervisada en el marco del desarrollo de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” se configura como contexto en el que se develan las dificultades señaladas y pueden comenzar a problematizarse.

De esta manera, el interrogante sobre “cómo enseñar psicología” se amplía:

[...] los futuros docentes continúan interrogándose sobre ello, pero también se preguntan cómo enseñar otro conjunto de contenidos, mayoritariamente, en aquellos pertenecientes a

asignaturas del nivel secundario y de incumbencia para el título de Profesor en Psicología, tales como Salud y Adolescencia y Construcción de ciudadanía (Cardós, 2018, p. 114).

Es por ello que se plantea la necesidad de que el futuro profesor pueda analizar y reflexionar sobre el dominio que posee de aquellos conocimientos que constituyen la referencia para la selección y organización de los saberes que se vinculan a los contenidos a ser enseñados y aprendidos. Y que lo haga a la luz del proceso de construcción de su conocimiento profesional, interrogándose no sólo sobre las decisiones a tomar respecto de la enseñanza de la Psicología sino de otras materias cuyos contenidos involucren tanto conocimientos teóricos como procedimentales y prácticos tendientes al fortalecimiento de prácticas saludables y ciudadanas, si consideramos las asignaturas antes mencionadas. Claramente las decisiones tomadas por los y las docentes en torno a la enseñanza tendrán impacto directo en las decisiones que sus alumnos y alumnas tomen a su vez como actores sociales.

Asimismo, es también importante contemplar que las incumbencias del título de Profesor en Psicología no sólo se circunscriben a la enseñanza de diversas asignaturas en los Niveles Secundario y Terciario sino que también comprende roles como el de Orientadores Educativos, Orientadores del Aprendizaje, Maestros/as de Grupo en Centros Educativos Complementarios (CEC) en Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación así como otras funciones dentro de la Modalidad de Educación Especial. Finalmente adelantar también que en el marco de la carrera docente dentro del sistema educativo los profesionales mencionados pueden acceder a cargos directivos en establecimientos escolares así como también a funciones vinculadas a la supervisión en distintos niveles y modalidades.

Medina Moya (2006) retoma la noción de conocimiento de oficio (Angulo Rasco, 1999) para dar cuenta del conocimiento profesional docente rescatando su carácter práctico, moralmente apropiado y construido sobre la base de una serie de habilidades que posee el y la docente para activarlo a la hora de comprender los acontecimientos y tomar decisiones. Dicho conocimiento englobaría: conocimiento de la materia, conocimiento de los procesos de enseñanza, conocimiento de la interacción entre representación del contenido y acción práctica, conocimiento valorativo y esquemas de actuación y comprensión. La relación que en el conocimiento de oficio se establece con el conocimiento teórico es de elaboración y no de aplicación. El conocimiento profesional de los y las docentes remite a:

El conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, unas y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propia de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional (Montero, 2001, p. 203)

En este sentido fundamental que el futuro Profesor en Psicología pueda reflexionar sobre esos saberes que constituyen su conocimiento base para la enseñanza y también para el ejercicio de otras funciones como la orientación, la gestión y la supervisión. Asimismo resulta central que también pueda pensar sobre su posicionamiento profesional y la incidencia que ambos aspectos cobran en el quehacer docente, signado por la necesidad de responder a demandas que suponen las características antes mencionadas.

En segundo término y en estrecha relación con lo antes expuesto, es importante que nos centremos en esa “posición profesional”, en ese rol que se asigna pero al mismo tiempo se asume y que para algunos autores como Cullen (2012) se relaciona en forma directa a la dimensión ética de la función docente, “sabiduría del docente” que pone a jugar el poder y la razón de educar pública y críticamente. Ejercicio de la autoridad que no se ilusiona con el poder o la razón sino que supone una triple tarea: 1) Saber estar: comunicar y dejar que se comuniquen, presencia corporal que permite el despliegue comunicacional de la escuela; 2) Saber ser: estar-siendo, tener identidad suficiente como para contarla, narrarla permitiendo libertad para que la escuela cree; 3) Saber proyectarse: capacidad de generar inteligencia para la interpretación de signos, sentidos, tiempos, para ser capaz de evaluar las razones para actuar. Finalmente de lo que se trata es de “la responsabilidad en el ejercicio de la autoridad de educar” (Cullen, p.240). En la actualidad, es justamente esa autoridad la que se juega a la hora de garantizar el derecho a la educación.

La labor profesional requiere algo de creación y algo de ejecución, no se trata de aplicar fórmulas sino de elaborar soluciones de manera creativa. Por esto, la formación profesional debe insistir tanto en el aprendizaje de reglas y el respeto a las mismas como en propiciar la construcción de autonomía y por ende de criterio profesional (Perrenoud, 2017). Conocimiento, autonomía y responsabilidad constituyen las tres dimensiones que caracterizan la actividad profesional en general y en particular la actividad docente. Las situaciones que los y las docentes enfrentan, tal como sucede con otros y otras profesionales, suelen ser singulares y cambiantes. De ahí que el conocimiento formalizado y normativo puede resultar insuficiente pero al mismo tiempo necesario como referencia en el proceso de construcción del problema para su abordaje.

Si bien el Estado promulga distintas legislaciones, en general son los propios profesionales quienes diseñan las reglas morales de la profesión, generalmente son los colegios profesionales los que se encargan del diseño de “buenas prácticas” de la profesión (Cortina y Conill, 2000). En este punto surge un interrogante: ¿Qué sucede en el caso de los docentes teniendo en cuenta, que al menos en nuestro país, no existe la colegiación de dicho colectivo? ¿Qué incidencia tendrá sobre su práctica profesional la inserción en un sistema e instituciones que responden a una organización jerárquica y a una dinámica de carácter burocrático? ¿Cómo es, está y hace el docente en un contexto de estas características?

La pregunta nos conduce a lo planteado Tenti Fanfani (2007) sobre los sistemas educativos latinoamericanos, los que se han organizado como burocracias, esquemas organizacionales en los que el lugar de los y las docentes resulta ambiguo. Si bien asumen su función social como profesionales de la educación, al mismo tiempo son ubicados en una estructura de actividades que se organiza jerárquicamente a partir de una lógica burocrática. Por lo tanto asumen una responsabilidad pero con algunas limitaciones a su autonomía.

Las perspectivas de los y las docentes, construidas en el marco de sus trayectorias educativas y profesionales, forman parte de su conocimiento profesional y constituyen los puntos de vista en los que confluyen concepciones, creencias e intenciones que justifican y direccionan su actuación en aquellas situaciones en las que desempeña un rol público (Canto Rodríguez y Burgos Fajardo, 2010). Consideramos que, aún con menores márgenes de autonomía, los y las docentes deben realizar juicios y actuar de manera responsable.

Comprender el carácter situado de la actividad docente implica atender al patrón organizativo de las

instituciones educativas y a las lógicas de acción que asumen los actores en ellas. Al respecto Bolívar (2013) refiere a dos grandes lógicas: a) una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas y b) una lógica profesional de autonomía. La primera ligada a una ideología de la excelencia o calidad conlleva a que los y las docentes adquieran un papel instrumental vinculado estrechamente a lo regulado normativamente. En la segunda, la ideología preponderante es la igualdad de oportunidades (equidad), la valoración de la participación y el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes a la hora de tomar decisiones.

La lógica burocrática tiende a sobrevalorar la legislación y reglamentaciones, abusa de las prescripciones dando lugar a una organización burocrática que conlleva a la desprofesionalización. A ella se contrapone una cultura del compromiso y la colaboración que hace lugar a la solidaridad, la discusión, la negociación, la interdependencia, la reflexión y crítica. Considerando estas lógicas resulta importante preguntarse: ¿cómo abordar en la formación de Profesores en Psicología la relación entre ambas lógicas propiciando la construcción de estrategias para su visualización y análisis en los contextos institucionales?

Pensar la relación entre el quehacer docente y el encuadre legal-normativo nos conduce a relacionar aquellas acciones que respetan el mínimo legal necesario en el ejercicio del rol público y las que se interesan en las personas destinatarias de las mismas. Como refiere Cortina (1998), ante el *ethos burocrático* de aquel que se atiene al mínimo legal el *ethos profesional* pide la excelencia, porque su compromiso no se relaciona con la burocracia sino con las personas concretas cuyo beneficio da sentido a las actividades e instituciones sociales.

Cabe mencionar, que si tenemos en cuenta que la mayor cantidad de graduados recientes del Profesorado en Psicología de la UNLP, ejerce la docencia en el país y particularmente en la Provincia de Buenos Aires, es importante señalar que en lo referente a la contextualización y regulaciones de la práctica, el marco normativo general lo da la Ley Nacional de Educación (N° 26206/06), en vigencia desde hace 13 años. En el caso de la Provincia de Buenos Aires -universo sobre el que hacemos foco- la Ley Provincial de Educación (13688/07) y el Reglamento General de las Instituciones Educativas (Pcia de Buenos Aires-Decreto 2299/11) encuadran y orientan funciones, obligaciones y responsabilidades del quehacer docente. A su vez, cobran relevancia en la actualidad las leyes nacionales y provinciales que enmarcadas en el paradigma de Derechos atienden a garantizarlos en el caso de niños, niñas y adolescentes-, a saber: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26061/05) Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (13298/05) y Leyes complementarias (13634/07 y 13803/10). Todas las mencionadas dan marco a resoluciones, comunicaciones y otras normativas y lineamientos propios del sistema educativo nacional y provincial, orientando la toma de decisiones y las intervenciones de los y las docentes. Ejemplo de ello son la Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar (2014) y los Regímenes Académicos del Nivel Primario, Secundario, Centros Educativos complementarios e Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica. Entre otros, los mencionados se constituyen en brújulas que orientan las prácticas profesionales docentes.

El reconocimiento de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho garantizado por el Estado, conlleva a situar la responsabilidad que compete a quienes llevan adelante la actividad docente. Las prácticas profesionales docentes comprenden tanto una faz deontológica (centrada en el *deber ser*) y realizada en pautas de acción codificadas e institucionalizadas como la necesaria

reflexión ético-moral que se asume en las decisiones, elecciones y responsabilidades. (Sánchez Vazquez, 2015).

Freire (2018) advierte que en los profesores y profesoras, la preparación científica requiere acompañarse de rectitud ética y aclara sobre la imposibilidad de “asumirnos como sujetos de búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (p.19). Siguiendo esta idea, Cullen (2009) plantea que la situación educativa, al mismo tiempo *disimétrica* y *simétrica*, coloca a docente, alumnos y alumnas en lugares diferentes (unos enseñando y otros aprendiendo) al tiempo que los supone en un diálogo argumentativo a algo común y que los afecta. Por lo tanto, la pretensión de educar requerirá suponer a los sujetos libertad e igualdad, potencialidad dialogante, política.

El carácter ético y político de la educación, de la enseñanza se aprecia en las ineludibles consideraciones que los y las docentes han de hacer a la hora de tomar decisiones teniendo en cuenta qué es lo apropiado, lo justo y correcto en cada situación. Se trata de “*saber ver*, crítica y reflexivamente, la dimensión moral de los problemas educativos, y, entonces, abordar el problema específico como objeto de razonamiento ético-práctico” (Cullen, 2009, p.86).

La docencia en tanto quehacer profesional y trabajo requiere del desarrollo de ciertas aptitudes para ser desempeñada al tiempo que se potencian la responsabilidad y autonomías inherentes a la profesión. Diker y Terigi (1997) plantean que es fundamental que la formación fortalezca la capacidad de decisión de los y las docentes en relación a los problemas de su práctica laboral pero que al mismo tiempo las condiciones de trabajo sustenten la ampliación de la responsabilidad de los y las mismas.

Como se advierte la formación ética en los procesos de profesionalización conlleva a pensar en la enseñabilidad de la misma. Sobre este punto Cullen (2009) nos dice que, ésta tiene que ver con las “razones para actuar correctamente o actuar bien” y la posibilidad que se tenga de reconocerlas. Respecto a esas razones, nos advierte que se trata de *razones prácticas*. Y en este sentido no sólo se juegan principios y normas de carácter universal sino también las contingencias de situaciones y contextos que motivan las acciones. Finalmente el autor afirma que “la ética es, en realidad, el intento de hacer públicas las razones para actuar, en el sentido preciso de poder exponerlas a la crítica y a la comunicación fundada” (Cullen, 2009, p.90).

3. CONCLUSIONES

La revisión, ampliación y problematización explicitadas en esta comunicación nos sitúan en aquellos aspectos que resultan centrales a la hora de pensar la formación de profesores y profesoras en Psicología focalizando particularmente en la dimensión ético-deontológica.

En primer lugar, es fundamental visibilizar y delimitar las características del quehacer profesional de los profesores y profesoras en psicología en el ámbito educativo, los roles que puede desempeñar en función de los cargos a los que puede acceder.

A su vez, no hay que perder de vista la particularidad del proceso de configuración de identidad profesional a la que, en muchas ocasiones, subyace la tensión entre el ejercicio profesional de la psicología y el ejercicio profesional docente que pone en juego las representaciones construidas en torno a esa relación.

Es fundamental, contemplar la caracterización de los sistemas educativos en general así como la

delimitación del marco legal y normativo que orienta las prácticas en los contextos educativos particulares, posibilitará anticipar aspectos que podrían ponerse en juego en la necesaria tensión entre *ethos burocrático* y *ethos profesional* en el caso de los sujetos investigados. A su vez, habrá que considerar en qué medida favorecen u obstaculizan un accionar profesional comprometido y responsable, las políticas públicas en educación.

Finalmente, son los aspectos y planteos aquí presentados los que permitirán, por un lado conocer el modo en que la formación ético-deontológica incide en las perspectivas de los y las profesoras en la disciplina y por ende en su accionar. También se podrá apreciar el impacto de la socialización profesional y la formación continua. Todo ello conducirá a la revisión en torno a la formación de grado en vistas a propiciar desde la misma procesos de profesionalización que, justamente contemplen como objeto de reflexión ese marco normativo que encuadra las prácticas profesionales, que se constituye en parte del conocimiento profesional docente pero que también incide en la configuración de la identidad profesional y por ende en la asunción de una posición que no sólo pone a jugar el saber “ser y hacer” sino también el “estar y proyectarse” desde una reflexión ética orientada al reconocimiento de los y las semejantes, de sus potencialidades y de la realidad en las que la acción educativa se desarrolla.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2013). La lógica del Compromiso del Profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 11, Número 2, 61-86.

Canto Rodriguez, J.E. y Burgos Fajardo, R.J. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina, 13, 14 y 15 de setiembre de 2010. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228392011_Diferencias_en_las_perspectivas_de_ensenanza_en_profesores_universitarios

Cardós, P. (2018). Formación de profesores en psicología. Conocimiento profesional y saber a enseñar. *Anuario. Temas en Psicología*, Volumen 4, pp.111-124.

Cardós, P., Fila, J., Anastasio Villalba, V. y Abal, B. (2009). Ética y deontología en la formación de Licenciadas/os y Profesores en Psicología. Consideraciones a partir de un análisis de programas. Ponencia presentada en Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, 4, 5 y 6 de diciembre de 2019.

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006) Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Revista Praxis Educativa*, Año X, N° 10, Marzo 2006, pp. 29-32.

Cortina, A. y Conill, J. (dir.) (2000). *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.

Cortina, A. (1998). Ética de las profesiones. Entrevista en Diario © *El País*, S.L. Recuperado de <<http://www.etnor.org>. https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html>.

Cullen, C. (2012). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*(5ta. Reimpresión). Buenos Aires, Paidós.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico del Nivel Primario. Resoluciones 1057/14 y 197/16.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Académico del Nivel Secundario. Resoluciones 587/11 y 1480/11. Resolución 1639/17 y anexos.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico del Nivel Superior.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Reglamento General de la Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (2011) Decreto N° 2299.

Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía* (2da Edición; 8va Reimpresión). Buenos Aires, Siglo vintiuno editores.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-UNICEF (2014). *Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.

Ley de Educación Nacional N° 26260. República Argentina, 27 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación provincial N°13688. Provincia de Buenos Aires, junio de 2007. Recuperado de <http://abc.gov.ar/consejogeneral/sites/default/files/documentos/ley13688deeducacionprovincial.pdf>

Ley Nacional N° 26061: Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. República Argentina, 21 de octubre de 2005. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Provincial N° 13298 de la Promoción y protección integral de los derechos de los niños. Provincia de Buenos Aires, 14 de enero de 2005. Recuperado <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html>

Medina Moya, J.L. (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Grupo Editorial Lumen.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens

Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc-Grao.

Sánchez Vazquez, M.J. (2015). *Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional, Vol 12, 44-49.* Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. Versión impresa ISSN 1668-7175.

Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.